

Trabajo Fin de Grado

Sobre algunas restricciones en la enseñanza de español como lengua extranjera: el caso de la formación de palabras.

Regarding some restrictions in teaching of Spanish as a foreign language: the case of word formation.

Autora

Minaya Asín, Cristina

Director

Serrano-Dolader, David

Facultad de Filosofía y Letras
2020

RESUMEN

Este trabajo trata de hacer un repaso sobre los distintos tipos de restricciones a las que se enfrentan los alumnos de español como lengua extranjera, así como una clasificación de dichas restricciones. También se presentan distintos tipos de ejercicios que el profesor podrá utilizar para apoyar sus explicaciones.

ABSTRACT

This paper attempt to do a revision of the different types of restrictions the students of Spanish as a foreign language must deal with, as well as a classification of those restrictions. There are also given different types of exercises the professor might use to support his explanations.

PALABRAS CLAVE

Español como lengua extranjera, restricción, conciencia morfológica, sistema, norma, morfología, semántica, prefijo, sufijo.

KEY WORDS

Spanish as a foreign language, restriction, morphological awareness, system, norm, morphology, semantics, prefix, suffix.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. CONCEPTOS FUNDAMENTALES	6
3. RESTRICCIONES SISTEMÁTICAS	9
3.1. RESTRICCIONES SISTEMÁTICAS MORFOLÓGICAS	9
3.2. RESTRICCIONES SISTEMÁTICAS SEMÁNTICAS	10
4. RESTRICCIONES NORMATIVAS	12
4.1. RESTRICCIONES NORMATIVAS MORFOLÓGICAS	13
4.2. RESTRICCIONES NORMATIVAS SEMÁNTICAS	13
5. BREVE EXCURSO SOBRE MÉTODOS DE ENSEÑANZA	15
6. EJERCICIOS PARA REFLEXIONAR	18
6.1. INTRODUCCIÓN A LOS PREFIJOS Y SUFIJOS	20
6.2. PREFIJOS MÁS COMUNES	21
6.3. LOCALIZACIÓN DE PREFIJOS EN UN TEXTO	21
6.4. SUFIJOS MÁS COMUNES	22
6.5. LOCALIZACIÓN DE SUFIJOS EN UN TEXTO	23
6.6. CAMBIOS DE CATEGORÍA PRODUCIDOS AL AÑADIR UN SUFIJO	24
7. CONCLUSIONES	25
8. BIBLIOGRAFÍA	27

1. INTRODUCCIÓN.

A la hora de elegir un tema sobre el que realizar el trabajo de fin de grado, echando la vista atrás hacia lo estudiado a lo largo de los años, se me planteó la duda sobre lo que sería estudiar una lengua como la nuestra –en muchos aspectos irregular y con múltiples variantes– para una persona extranjera. En nuestro caso, como hispanohablantes nativos, nos puede resultar relativamente fácil –o eso parece para algunos de sus subcomponentes– aprender una lengua como el inglés, por ejemplo, ya que sus reglas son más simples en algunos aspectos (declinaciones verbales, procesos derivativos, etc.), pero ¿cómo sería estudiar una lengua en el caso contrario? Algunas dudas con relación a esta cuestión se me han ido resolviendo con el paso del tiempo, tanto en clases como en conversaciones con algunos alumnos Erasmus. No obstante, todavía quedaba mucho en lo que indagar.

Dentro del amplio abanico de temas susceptibles de análisis, el ámbito de la formación de palabras me pareció sugestivo y, en concreto, aquello que pudiera afectar a posibles restricciones a la hora de poner en marcha los procesos lexicogenéticos en español.

Para la realización de este trabajo he utilizado como fuentes principales tanto el libro de David Serrano-Dolader, *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2* como el artículo de M.^a Tadea Díaz Hormigo, “Restricciones del sistema y restricciones de la norma en la formación de palabras”. Pueden verse las referencias bibliográficas exactas al final de este estudio. A lo largo del trabajo se verán diversas referencias que han sido utilizadas para respaldar lo que se va a ir exponiendo.

En primer lugar, nos centraremos en una parte más teórica, en la que se presenta un capítulo introductorio en el que se exponen los conceptos básicos que serán la clave sobre la que se irá construyendo todo lo expuesto posteriormente. A continuación, nos adentramos en las restricciones propiamente, tanto sistemáticas como normativas. Teniendo en cuenta la extensión del objeto de estudio, nos centraremos solo en dos tipos de restricciones sistemáticas y/o normativas: las morfológicas y las semánticas. Aunque hagamos esta especificación, no dejaremos totalmente de lado los demás tipos de restricciones y daremos algunas pinceladas sobre ellas. Algo que debemos tener presente en todo momento es que las restricciones no abarcan ámbitos aislados, no se ocupan cada

una de un campo cerrado de la lengua, sino que pueden estar interrelacionadas y, por ello, debemos prestar atención a todos los tipos cuando nos enfrentamos a una nueva lengua.

Como es bien sabido, a la hora de situarnos ante la enseñanza como tal, debemos considerar varios factores, ya que son muchas las variables que influyen en la forma de aprendizaje y de enseñanza: no es lo mismo enseñarle a un niño que a un adulto, ni tampoco a alguien que no ha tenido ningún contacto con la lengua que a alguien que ya tiene alguna noción, por mínima que sea. También se debe tener presente lo que queremos enseñar, ya que algunas perspectivas metodológicas podrán cambiar dependiendo del contenido seleccionado. Asimismo, también influirá la metodología en la que se base el propio profesor, ya que, si sigue un método tradicional podremos encontrar más listas de palabras; en cambio, si sigue una línea más actual, dejará de lado esas listas y se centrará en ejercicios en los que el alumno tenga que reflexionar. Personalmente, creo que es más efectivo el segundo método, que el alumno reflexione sobre lo que está aprendiendo, de modo que ello favorezca su proceso de adquisición. A pesar de esto, hay ocasiones en las que –por lo menos en un cierto grado– el docente puede sentirse inclinado a utilizar listas de palabras o expresiones. Un ejemplo de esto serían los *phrasal verbs* para el inglés (*take off*, *get on*), o los complementos de régimen en español (*constar de*). En ambos casos no parece haber, a grandes rasgos, ningún método a partir del cual establecer una cierta lógica por la que se formen, sino que se trata más de una formación basada en un cierto grado de arbitrariedad. Cabe decir que nos podemos encontrar ocasiones en las que estos *phrasal verbs* pueden seguir una cierta regla, de igual modo que el complemento de régimen puede venir motivado por su origen latino (por ejemplo, muchos verbos que comienzan con *co-*, *con-*, *com-* suelen combinarse con la preposición *con*: *convivir con*). Para facilitar el aprendizaje al alumnado y hacerlo más efectivo, es necesario contextualizar adecuadamente este tipo de expresiones, lo que facilitará y potenciará la adquisición de las mismas. Así pues, si presentamos el contenido gramatical en un fragmento de texto o de audio real en el que queden muy claros tanto su significado como su uso y lo acompañemos, posteriormente, con una reflexión lingüística, estos conceptos quedarán mejor asentados.

Aunque quedará al margen de nuestro trabajo, habría que ver cómo sería la enseñanza en el caso de que los alumnos tuvieran algún tipo de dificultad especial a la hora del aprendizaje, como podría ser la dislexia o algún otro tipo de trastorno lingüístico-cognitivo. Tendríamos que modificar los métodos de enseñanza y los ejercicios para

ajustarlos a sus necesidades, es decir, haciendo una adaptación curricular parcial o totalmente significativa, como ya se hace en las diversas enseñanzas obligatorias con este tipo de alumnado. En ningún caso esto quiere decir que no sea posible desarrollar esta enseñanza, sino que seguiría otros cauces y tendría otros ritmos de aprendizaje si lo comparamos con un aula estándar.

También deberíamos tener en cuenta que la lengua es algo vivo, que evoluciona y cambia de forma continua. Los causantes principales de estos cambios somos nosotros mismos, los hablantes, que, por modas o influencias de otras lenguas, entre otras razones, vamos añadiendo términos y dejando de lado otros. Un claro ejemplo de estos cambios lo podemos ver en los términos que están relacionados con las tecnologías, con las redes sociales que utilizamos día a día y que influyen en nuestra forma de hablar. Otra posible causa sería la globalización y el conocimiento de lenguas extranjeras, sobre todo del inglés, ya que tomamos muchos términos de él, aunque en nuestra lengua ya exista alguna palabra anterior para denominar dicha idea (*aleatorio – random*).

Antes de adentrarnos en la parte más práctica y aplicable al aula del trabajo, explicaré de forma breve y sencilla algunos de los métodos de enseñanza, su evolución y algunos que serán utilizados, de manera práctica, en los ejercicios que prosiguen.

La última sección del trabajo se centrará en la presentación de distintos tipos de actividades: el alumno es quien debe reflexionar para obtener la norma a partir de los ejercicios prácticos con la posible ayuda de su profesor. Los ejercicios que se ofrecen en este trabajo son “ejercicios tipo” que habría que adaptar, posteriormente, a las necesidades de la clase en la que vayan a ser utilizados. Es decir, esto sería como una base a partir de la cual habría que construir una clase completa combinando varios ejercicios de los que podemos encontrar aquí, ya que cada uno está específicamente pensado para un ámbito concreto (prefijos, sufijos, significación, etc.), por lo que, para llegar a una enseñanza completa, habría que hacer diversos ejercicios y siempre convenientemente contextualizados.

2. CONCEPTOS FUNDAMENTALES.

Para comenzar, tenemos que detenernos brevemente en dos conceptos básicos en los cuales se fundamenta el desarrollo de este trabajo: las *restricciones* en la formación de palabras y la *conciencia morfológica*.

En primer lugar, debemos tener en cuenta que el lenguaje está constreñido por diferentes restricciones, límites o barreras que no “podemos” sobrepasar ya que, de hacerlo, estaríamos cometiendo algún error o cayendo en alguna desviación en la lengua. Estas restricciones pueden venir dadas tanto por el sistema –en cuyo caso, hablaríamos de *agramaticalidad*– como por la norma. Estos dos tipos de restricciones nos llevan a pensar en las diferencias entre sistema y norma, ante lo que podemos tomar como referencia a Coseriu, que decía:

La norma contiene todas las diferencias usuales, normales, tradicionales, no necesariamente funcionales, de la técnica del habla. El sistema, por el contrario, contiene todo lo que es objetivamente funcional (distintivo). El sistema es, por tanto, la suma de las estructuras oposicionales de una lengua, mientras que la norma caracteriza el lenguaje como institución social (*apud*. Lewandowski 2000).

Estas restricciones a las que nos referimos, sistemáticas y normativas, pueden afectar a diferentes subcomponentes de la lengua; de ahí que podamos hablar de restricciones en morfológicas, semánticas, pragmáticas, sintácticas y fónicas, según al campo de la lengua en el que operen. Estas restricciones también pueden estar relacionadas entre ellas, siendo un buen ejemplo de estas relaciones las restricciones normativas morfofonológicas, que aúnan en sí mismas las restricciones tanto morfológicas como fonológicas. En este trabajo nos centraremos en los dos primeros tipos, morfológicas y semánticas, que serían los relacionados con la estructura interna y el significado de las palabras. Seleccionamos estos dos tipos por su especial importancia en el ámbito de la formación de palabras.

En segundo lugar, nos encontramos con el concepto de *conciencia morfológica*, algo más abstracto que el primero, pero igualmente necesario en el ámbito de la enseñanza de una segunda lengua y del aprendizaje de esta de una forma consciente, no simplemente a través de la mera memorización de una serie de listas de palabras o de esquemas gramaticales. La conciencia morfológica hace posible que el alumno pueda extraer una norma por sí mismo y aplicarla al resto de vocabulario que le sea extraño. En otras

palabras, podemos entender la conciencia morfológica como una herramienta que «puede ayudar a los aprendices a inferir y aprender significados de palabras desconocidas» (Serrano-Dolader 2019: 15). Podríamos decir, de una forma sencilla, que sería el conocimiento de lo que está bien y de lo que está mal en lo que se refiere a la estructura de las palabras, no solo por las reglas que los profesores les han enseñado a los alumnos, sino también a partir de las deducciones lógicas propias que cada alumno ha ido creando a lo largo de su aprendizaje.

De esta forma, lo que se consigue es que el aprendizaje sea propio de cada uno, esto es, un estudiante puede inferir una serie de reglas que le serán útiles a la hora de enfrentarse a palabras desconocidas, aunque ello no signifique que sea capaz de formular dichas reglas de forma perfecta o teórica y sea el profesor quien le enseñe los matices que faltan en su deducción. En suma, la *conciencia morfológica* sería «el aspecto de la conciencia metalingüística que se refiere al plano consciente de las estructuras morfélicas de las palabras y su habilidad para la reflexión y manipulación de dichas estructuras» (González, Rodríguez y Gázquez 2011: 142). Vemos, así, que esta conciencia no es algo innato del ser humano, sino que es algo que vamos adquiriendo con el paso de los años y que está relacionada con el proceso paulatino de adquisición y el desarrollo del lenguaje, así como con la lectura y la escritura.

La conciencia morfológica es algo que vamos desarrollando y consolidando con el paso del tiempo y con el aprendizaje, ya que, una vez asentada una base, podemos ir analizando las palabras complejas a las que nos tengamos que enfrentar para, por ejemplo, definir las de una forma más o menos acertada; es una habilidad de reflexión que adquirimos poco a poco. En el momento de enfrentarnos con una palabra compleja nueva, lo primero que debemos tratar de hacer es segmentarla en partes más pequeñas cuyos significados ya conozcamos. Posteriormente, podemos ir uniendo los distintos significados de los constituyentes que hemos obtenido para, finalmente, llegar a una aproximación más o menos acertada del significado de la palabra compleja dada en un principio. Por ejemplo, si nos encontramos con el término *abrelatas*, podemos segmentarla en dos partes, *abre* y *latas*, que son palabras simples que el alumno puede conocer. En estos casos, el significado de la palabra resultante suele ser transparente y se puede inferir sin problemas a partir de las palabras base.

Obviamente, muchas palabras complejas del español presentan significados no composicionales, es decir, que para ellas resulta imposible inferir el significado a través

de la combinación de los significados de sus partes constituyentes. Por ejemplo: *matasuegras, pasamontañas...* en estos casos, que quedarán el margen de nuestro trabajo, la morfología léxica poco puede aportar en la enseñanza de ELE.

A la hora de adquirir una segunda lengua, podríamos establecer una comparación entre este estudiante en sus primeros acercamientos a la nueva lengua y un niño que está aprendiendo su propia lengua, ya que el proceso puede llegar a parecerse en algunos puntos. Por ejemplo, los niños, cuando comienzan a hablar, comprenden que en el lenguaje hay unas estructuras que se repiten, unos patrones que son regulares y los aplican a todas las palabras, pero no porque conozcan las reglas gramaticales. Esto lo podemos ver de forma clara, por ejemplo, con los participios que, por regla general, acaban en *-ada, -ado, -ida, -ido*; podemos encontrarnos con algunas formas irregulares que son desconocidas para los niños, por lo que aplican esa regla de terminaciones de forma sistemática (*escribir – *escrito, devolver - *devuelto, romper - *rompido*). Es decir, escuchan *cantado, comido, bebido, estado...* y aplican esa misma terminación en todos los casos. Esta forma que tienen los niños de aprender es interesante, ya que son ellos mismos quienes van descubriendo el lenguaje a través de unas pautas que han podido establecer a partir de la escucha activa. Aunque hay discrepancias entre los investigadores a este respecto, parece que mecanismos semejantes operan en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

3. RESTRICCIONES SISTEMÁTICAS.

Este tipo de restricciones tienen la característica de impedir que creemos formaciones no posibles o no aceptables desde el punto de vista del sistema, entendido este como el conjunto estructurado de unidades relacionadas entre sí que se definen por oposición, como la lengua o los distintos componentes de la descripción lingüística.

Aunque principalmente nos centremos en las restricciones sistemáticas morfológicas y semánticas, también podríamos ver las restricciones sistemáticas sintácticas, que tienen base semántica, en la medida en que se relacionan con la estructura argumental de la palabra que vayamos a derivar. Es decir, esa palabra específica tiene «un conjunto de complementos (denominados “argumentos”) seleccionados semánticamente según el núcleo de la construcción» (Serrano-Dolader, 2019: 120). Por ejemplo, cuando queremos crear sustantivos derivados a partir del sufijo *-dor*, debemos tener en cuenta que tienen que ser bases verbales que contengan el argumento que desempeñe la función semántica de agente, el cual pasará a estar definido dentro de la palabra derivada resultante (*fumar* > *fumador* “*persona que fuma*”).

3.1. RESTRICCIONES SISTEMÁTICAS MORFOLÓGICAS.

Este tipo de restricciones se relacionan, por ejemplo, con las diversas posibilidades que nos encontramos a la hora de combinar distintos afijos con las bases a las que podrían unirse, así como al orden en el que estos afijos se añaden a dicha base. En este caso, no nos encontramos tantos problemas con los prefijos como con los sufijos, ya que estos pueden llegar a cambiar la categoría de la base a la que se unen. Esta característica de los sufijos hace, también, que puedan seleccionar o no una base según su categoría gramatical. Teniendo en cuenta, entonces, la base de la palabra, podemos ver que hay unos sufijos que seleccionan una base adjetival, como sería el caso de *-dad* (*feliz* > *felicidad*, *sucio* > *suciedad*), y otros sufijos que seleccionan, por su parte, una base verbal, como podrían ser *-ción* (*actuar* > *actuación*, *comunicar* > *comunicación*, *decorar* > *decoración*), o *-dor* (*decorar* > *decorador*, *purificar* > *purificador*), que daría lugar a sustantivos o adjetivos (Martín García 2014: 59).

En relación con el orden de aplicación de los morfemas, podemos destacar que tanto los morfemas flexivos y los morfemas derivativos tienen su propio orden, precediendo la afijación derivativa a la flexiva. Por ejemplo, los morfemas flexivos siempre van a ocupar la última posición, estando siempre el de género (si lo hubiera) antes del número. Esto lo podemos ver en el término *trabajadorcitos*, que se segmentaría como *[[[[[trabaj](a)dor](c)it]o]s]*, donde observamos que la evolución sería *trabajar* > *trabajador* (sustantivización mediante el sufijo *-dor*) > *trabajadorcito* (adición del sufijo diminutivo *-ito/a*, precedido del interfijo *-c-*) > *trabajadorcitos* (morfema flexivo de plural) (Díaz Hormigo 2004: 6).

3.2. RESTRICCIONES SISTEMÁTICAS SEMÁNTICAS.

En este tipo de restricciones, lo que debemos tener en cuenta es la carga de significado tanto de la palabra que utilizamos como base como de los afijos que pretendemos aplicarle.

Si en el apartado anterior, referido a la morfología, veíamos que es importante tener en cuenta el orden de incorporación de los elementos a la palabra base, ahora lo que será fundamental es que no tratemos de unir bases y afijos incompatibles desde el punto de vista semántico. Igualmente es importante reflexionar sobre las restricciones combinatorias entre afijos, es decir, no podríamos formar una palabra compleja uniendo a una base un afijo aumentativo y otro diminutivo, ya que se interpretan de forma opuesta y, por lo tanto, no son compatibles. Por ejemplo, podemos derivar *golpe* > *golpazo* o *golpe* > *golpecito*, pero no podríamos encontrarnos con el derivado **golpacito*, que combina el sufijo aumentativo con el diminutivo (Serrano-Dolader 2019: 116). Otra posible formación agramatical la podríamos encontrar si tratamos de incluir dos afijos que denotan el mismo valor semántico. Por ejemplo, *in-* y *des-*, ya que ambos expresan la negación de la base a la que se adjuntan. En cambio, estas últimas formaciones agramaticales no serían tales si esos afijos, a pesar de poseer el mismo valor semántico, lo expresasen en distinto grado (*divertido* > *supermegadivertido*, en este caso, los dos prefijos aumentan el grado de diversión).

Otro ejemplo de restricción basada en la semántica se da en los sustantivos abstractos, que no pueden recibir un sufijo diminutivo (*solidaridad* > **solidaridacita*). Respecto a los sustantivos de acción y efecto, que suelen construirse con los sufijos *-ción*

o *-miento*, provienen de verbos que indican la «realización de un acto o hecho» (Díaz Hormigo 2004: 7), por lo tanto, si el verbo no indica este tipo de evento, nos encontraremos ante una restricción (*nevar* > **nevación*, **nevamiento*). Otra restricción semántica con la que nos podemos encontrar sería la relativa al prefijo *re-*, puesto que solo se puede añadir a verbos que denoten eventos perfectivos o télicos (realizaciones y logros), es decir, el prefijo tiene el significado de “repetición y reiteración”, por lo que sí que podemos volver a realizar una acción que ha sido terminada (*enviar* > *reenviar*, *construir* > *reconstruir*), en cambio, no podemos añadir este prefijo a un verbo atélico (estados y actividades), ya que carecen de un límite inherente y la repetición de este evento no se contempla (*saber* > **resaber*, *morir* > **remorir*).

4. RESTRICCIONES NORMATIVAS.

En algunos casos, podemos encontrarnos con formaciones que pueden llegar a ser posibles desde el punto de vista del sistema, pero no son aceptadas desde el punto de vista de la norma, por ejemplo, el sustantivo derivado de *aterrizar* normalmente aceptado es *aterrizaje*, pero el sistema del español nos permitirá crear un sistemático *aterrizamiento*, que, sin embargo, no está aceptado por la norma. Esto se debe a que la norma tiene la capacidad de bloquear ciertas formaciones o de restringir la utilización de estas nuevas formas por diversos factores. En este punto, como en el anterior, nos centraremos también en las restricciones normativas morfológicas y en las restricciones normativas semánticas. Del mismo modo, no profundizaremos en otros tipos de restricciones, como son las fónicas o fonológicas o las sintácticas.

Las restricciones normativas fónicas o fonológicas se refieren a las alternancias que puede sufrir un afijo, tanto prefijo como sufijo, teniendo el mismo significado base. Un ejemplo de esta alternancia lo vemos de forma clara con el prefijo *in-*, que podemos encontrar con sus alomorfos (*in-*, *im-*, *i-*) dependiendo de la forma que tenga la palabra a la que se una, pero significando las tres formas la negación de la base. A la hora de elegir una u otra forma de un mismo prefijo, tendríamos que ver las restricciones que la norma nos impone sobre la escritura de las palabras, ya que dependiendo de cómo comience la palabra base a la que vamos a adherir el prefijo, escogeremos uno u otro. Siguiendo con el ejemplo expuesto, el prefijo *in-*, tendremos que elegir la forma *im-* cuando la base comienza por */b/* o */p/* (por ejemplo, *imborrable*, *impropio*), *i-* en el caso de que comience por */l/* o */r/* (por ejemplo, *ilegal*, *irracional*) e *in-* en el resto de los casos (por ejemplo, *incapacidad*, *increíble*) (Murillo Rojas 2010: 140).

Algunas restricciones normativas morfofonológicas las veremos dentro del apartado 4.1, ya que estas restricciones están relacionadas con las morfológicas.

Finalmente, nos encontraríamos con las restricciones normativas sintácticas que estarían condicionadas por el contexto en el que se inserta la palabra, es decir, a partir de una base podemos crear diversos derivados posibles y existentes en la lengua que pueden llegar a ser tomados como sinónimos, pero no son válidos en todos los contextos. Por ejemplo, si partimos de *romper*, nos podemos encontrar *rotura*, *rompimiento*, *ruptura*, aunque todos estos derivados son aceptados por el sistema y por la norma, no todos

pueden operar en los mismos contextos, por lo que tendremos que seleccionar uno u otro en función del marco contextual en el que se inserten (Serrano-Dolader 2019: 130-131). Por lo tanto, este tipo de restricciones están más relacionadas con la sintaxis externa, es decir, con el contexto en el que se insertan, que con la sintaxis interna de la propia palabra, ya que los tres términos anteriores son válidos, pero cada uno en un contexto determinado.

Como ya hemos indicado, no nos detendremos en las restricciones fónicas y sintácticas que acabamos de presentar brevemente.

4.1. RESTRICCIONES NORMATIVAS MORFOLÓGICAS.

Este tipo de restricciones tienen que ver con la elección de una forma u otra de un sufijo dependiendo de la estructura morfológica que tenga la base a la que vamos a añadirlo, es decir, elegiremos, por ejemplo, para expresar el concepto de *acción*, entre distintas opciones como los sufijos *-ción* y *-miento*. Ambos expresan la misma idea, pero se pueden combinar con distintas bases, el primer sufijo, *-ción*, se añade a bases formadas por verbos que terminan en *-ificar* y se nominalizan (por ejemplo, *pacificar* – *pacificación*), mientras que el segundo sufijo, *-miento*, se añade a bases verbales terminadas en *-ecer* (por ejemplo, *establecer* – *establecimiento*). La elección de un sufijo u otro dará lugar a formaciones aceptadas o bloqueadas, dependiendo de la combinación que hagamos.

Por otro lado, podemos encontrarnos con bases adjetivas de las que pueden derivarse verbos causativos, es decir, verbos que expresan el significado de “hacer algo (más) X”. También en estos casos las restricciones morfológicas llevarán a procesos morfológicos divergentes: *duro* > *endurecer* (pero no **adurar*), *largo* > *alargar* (pero no **alarguecer*).

4.2. RESTRICCIONES NORMATIVAS SEMÁNTICAS.

Como hemos visto, el lenguaje puede crear formaciones con una cierta aleatoriedad, pero algunas de estas formaciones virtuales estarán restringidas de hecho por la norma. En este punto, nos centraremos en las formaciones que, aunque desde el punto de vista de la morfología serían aceptables, no son operativas por la existencia ya de un término simple que exprese esa misma idea. Por ejemplo, podríamos encontrarnos

con la palabra **enseñador* (*enseñar* > **enseñador*), que tendría el significado de “el que enseña”, pero está bloqueada por la existencia de la palabra simple *profesor*, que tiene el mismo significado. En cambio, nos podemos encontrar el término *enseñante* como sinónimo de *profesor*; lo cual demuestra que el proceso de bloqueo o el proceso de creación de sinónimos funciona con un cierto grado de aleatoriedad. Otro ejemplo de este mismo caso de restricción sería la creación del derivado **desabrir*, teóricamente aceptado desde la morfología, pero bloqueado por la existencia del término simple *cerrar*, que expresa el mismo significado.

Ante una palabra derivada que cuenta con prefijación y con sufijación, podemos interpretar su significado de dos modos distintos según cuál sea la palabra originaria de la que se parta. Por ejemplo, si tenemos la palabra *rehabilitación*, podemos interpretar que el prefijo *re-* ha sido el último segmento añadido y, por lo tanto, se refiere a “nueva rehabilitación”; por el contrario, se puede interpretar que la base de la que se parte es *rehabilitar* y, posteriormente, se ha sustantivado el término adjuntando el sufijo *-ción*, pasando a significar “acción y efecto de rehabilitar o rehabilitarse” (Díaz Hormigo 2004: 14). Sin embargo, uno de los dos posibles significados desde el punto de vista del sistema (en el caso del ejemplo anterior [*re[habilitación]*]) seguramente estará bloqueado por la norma. No existen muchos casos en los que necesitemos decir “nueva rehabilitación”, de manera que los usuarios de la lengua interpretan siempre el significado de “acción y efecto de rehabilitar o rehabilitarse”. Este ejemplo en concreto ilustra que las restricciones semánticas en ocasiones van de la mano de restricciones de orden pragmático.

5. BREVE EXCURSO SOBRE MÉTODOS DE ENSEÑANZA.

A lo largo de la historia, los métodos de enseñanza de lenguas han ido cambiando, modificándose para hacer más fructífero el aprendizaje. El hecho de que los métodos hayan ido cambiando no quiere decir que uno se deseché y se aplique otro en su lugar, no es que haya un punto en el que se deja de utilizar uno y se comience a utilizar otro, sino que, en muchas ocasiones, son métodos complementarios en el sentido de que uno “rellena” los huecos que el otro deja y viceversa, haciendo que, de esta forma, la enseñanza sea más completa. Puede llegar a ser que un método deje de utilizarse al quedarse obsoleto y verse superado por otro. Por ejemplo, hoy en día se implantan cada vez más métodos o recursos relacionados con las tecnologías, ya que forman parte de nuestra vida diaria. Tenemos en cuenta siempre que las tecnologías no suplantán a los métodos de enseñanza, es decir, no es un método independiente, sino que es una herramienta de la que nos podemos valer para transmitir el aprendizaje. Así, podemos encontrarnos con un gran repertorio de aplicaciones para los móviles en los que se nos enseña alguna lengua partiendo desde cero, otras más especializadas a algún campo, para niños... además, habría que sumar las nuevas tendencias e investigaciones en psicolingüística, didáctica, psicopedagogía...

A continuación, veremos de forma sencilla, abreviada y presentados cronológicamente algunos de los métodos en la enseñanza-aprendizaje (Martín Sánchez 2009 y Sánchez Pérez 2000).

El método más antiguo en Occidente y en nuestra era es el denominado Método tradicional o de traducción y gramática. Como indica su nombre, los objetivos y contenidos se van a centrar sobre todo en la gramática y la finalidad será la lectura de textos escritos en lenguas como el latín o el griego clásico. Se trabajaba con diccionarios, textos literarios y listas de vocabulario y la traducción será la finalidad principal. Esta metodología perdurará hasta el siglo XIX. Con la nueva centuria surge el Método directo, que abandona la traducción a la lengua del estudiante y hace uso solo de la lengua meta. La destreza que prima es la expresión y comprensión oral, pero a cambio los materiales no están muy planificados. En los años 40, con la Segunda Guerra Mundial, la necesidad de comunicarse entre los hablantes nativos de diferentes lenguas se convierte en una realidad acuciante, al igual que desentrañar los mensajes del enemigo. Comienza el

Método audiolingual, basado en el estructuralismo y el aprendizaje a partir de *patterns* que se repiten y van de la conversación más básica a la mayor complejidad conforme avanza el curso. Son típicos los ejercicios de repeticiones, sobre todo los ejercicios de escucha y reproduce. Posteriormente surge la Metodología estructuralista y Nocio-funcional, donde la enseñanza se organiza por el contenido y no por la forma. El currículo está organizado en torno a unas categorías conceptuales y a unas funciones comunicativas (describir, identificar, dar información...), no depende tanto de la gramática y el léxico sino de qué se puede hacer con ellos. A partir de los años 70 toma fuerza el Método comunicativo. Se trabajan las destrezas y la gramática aparece de manera más o menos explícita según el manual. Son habituales los ejercicios interactivos y el trabajo en parejas y en grupos, los juegos, las pruebas de simulación de situaciones verosímiles... los materiales complementarios cobran fuerza al tiempo que hay una desaparición de las anteriores listas de vocabulario. Si bien el Método comunicativo sigue bien vigente, a él se han añadido en los últimos tiempos otras metodologías y herramientas de enseñanza o enfoques didácticos que hacen que la enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras hoy en día combinen diversas perspectivas. El enfoque por tareas surge para paliar las deficiencias del método comunicativo, que como vimos tenía poca explicación teórica y podía presentar carencias en los niveles más altos. Se presta atención al hecho de satisfacer problemas reales y las tareas son "posibilitadoras", permiten aprender algo y hacerlo de manera autónoma.

Cuando tratamos de hacer una clasificación de los métodos de enseñanza existentes, nos encontramos con algunos problemas, ya que son muchos los autores que han escrito sobre este tema y han llegado a lo que, a primera vista, parecen muchos métodos distintos, pero, si ahondamos en la explicación de cada uno, podemos ver que la mayor diferencia entre algunos de ellos es simplemente la terminología. Alcoba González (2012) hace una recopilación de autores con sus respectivos métodos y los compara teniendo en cuenta la forma interna de los mismos. Su conclusión, en parte justificada pero excesivamente simplificada en mi opinión, es que las diferencias de fondo entre algunos métodos son menos profundas de lo que los métodos mismos pretenden subrayar.

Algunos de los métodos que utilizaremos en la propuesta de ejercicios en el siguiente punto serán el juego de roles, una «representación dramatizada de una situación de la realidad en la que los participantes representan distintos papeles para su ejercitación y estudio» (Alcoba González 2012: 99), ya que los alumnos tendrán que pensar en una

situación que se pueda dar en la vida cotidiana (o darles nosotros mismos el contexto para que les sea más fácil encaminarse) y mantener una conversación (preparada o improvisada) que refleje los parámetros que les hemos marcado, en este caso, prefijos o sufijos. Otro método que podemos llevar al aula para fijar estos conceptos de prefijación y sufijación, así como sus usos y restricciones, sería hacer una especie de *brainstorming*. En este caso, les plantearíamos trabajar con ciertos afijos y los alumnos tendrían que pensar en los derivados posibles, de este modo, todos serían partícipes de la actividad y conseguiríamos crear un gran número de palabras derivadas al poner todas las ideas en conjunto. Otra posibilidad siguiendo con este mismo método sería darles una idea que se quiera expresar con un prefijo, por ejemplo, “negación” y que ellos sean quienes vayan descubriendo los prefijos que contengan ese valor.

6. EJERCICIOS PARA REFLEXIONAR.

Una parte fundamental en la enseñanza de una lengua, en este caso del español como lengua extranjera, reside en los ejercicios que presentamos a los alumnos, así como en los ejemplos que les brindamos a lo largo de la explicación teórica. Como hemos visto, anteriormente se utilizaban listas de palabras (de utilidad pedagógica ciertamente nula), pero ahora nos encontramos con otras formas de enseñanza que pueden ser mucho más efectivas y fructíferas.

No podemos dejar de lado la parte teórica en ningún caso, pero esto no quiere decir que no se pueda enseñar esta de alguna otra forma. Si tomamos como referencia el libro de David Serrano-Dolader (2019), vemos que hay ejercicios en los que se enseña la gramática de otra forma, en la que el alumno debe reflexionar y, a partir de dicha reflexión, extraer la teoría o gramática subyacente. Este tipo de ejercicios son útiles tanto para el alumno como para el profesor, ya que la reflexión que el alumno hace le sirve al profesor para saber por dónde proseguir, si tiene que centrarse más en algún punto anterior o puede continuar con el temario que se haya propuesto.

Esta reflexión de la que hablamos sirve para concienciar al alumno de lo que está haciendo, de por qué tiene que utilizar una fórmula en unos casos y no en otros, aunque la estructura sea parecida. Un punto que puede llegar a ser negativo en este tipo de ejercicios es el error que, aunque no debemos tomarlo como algo malo (menos todavía en los niveles iniciales), puede llegar a desmotivar al alumno si el profesor no lo trata en clase en los cauces pedagógicos adecuados. Lo que debemos hacer ante una situación así es tratar de que el alumno lo vea desde el otro lado, ya que puede no haber realizado bien el ejercicio o parte de este, pero puede haber llegado a descubrir una restricción, bien del sistema o bien de la norma, a partir de la cual podrá evitar otros errores futuros. Cabe destacar que este es un punto en el que, como profesores, debemos hacer hincapié, ya que es fácil que el alumno se desmotive si produce errores a la hora de expresarse, pero debemos hacer que esto no ocurra y que siga intentándolo y que sea capaz de extraer la norma que estamos tratando de enseñarle a partir de los ejemplos brindados. La reflexión sobre los errores no es negativa sino, muy al contrario, parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

Podemos tener ejercicios de distinta índole pero, en muchos casos, podemos “aprovecharnos” en cierto sentido de lo lúdico, ya que el juego es una buena forma de enseñanza sin que los alumnos se den cuenta de todo lo que están aprendiendo. Aunque esta sea una buena forma de aprender sin esfuerzo realmente, quizá está más enfocado a las primeras fases de la enseñanza, sobre todo, con niños, ya que todavía no tienen la misma capacidad de comprensión que podemos encontrar en adolescentes o adultos y tenemos que buscar otros métodos para que aprendan la lengua, siendo el juego la mejor opción. Cuando nos movemos en ámbitos de estudiantes de mayor edad, podemos seguir poniendo en práctica la enseñanza mediante juegos, pero no con tanta frecuencia. En este sentido, los últimos avances metodológicos prefieren implementar en el aula lo que se ha denominado *gamificación*, una visión ampliada y modificada de la perspectiva lúdica en la clase de ELE.

Además de la edad del alumnado, debemos tener presente el aspecto de la lengua que queremos explicar, ya que, como ha quedado claro, la prefijación y la sufijación son campos muy distintos, aunque parecidos en ciertos aspectos.

Algo que siempre debemos tener en cuenta a la hora de presentar los ejercicios a los alumnos es contextualizar bien los ejemplos, es decir, si los alumnos se tienen que enfrentar a una palabra que no han visto nunca o de la que no conocen su significado, una buena contextualización podrá facilitarles el trabajo, haciendo que sean capaces de inferir o, al menos, acercarse, al significado real de la palabra. Lo que no podemos hacer en ningún caso es presentarles unas palabras directamente sin nada que las acompañe, presentarles una lista de palabras y esperar que extraigan el significado de forma correcta. Además, al brindarles un contexto, hacemos que puedan determinar ellos mismos los momentos en los que pueden utilizar dicha palabra (ya hemos visto que no es posible utilizar, en algunos casos, la misma palabra en distintos contextos, bien sea por restricciones sistemáticas, bien sea por restricciones normativas).

A continuación, esbozaré una serie de actividades que podrían ser presentadas al alumnado con la finalidad de que reflexionen y vayan adquiriendo, de manera paulatina, los conocimientos necesarios sobre la prefijación y la sufijación en la lengua castellana. Por un lado, vamos a tener en consideración la clasificación de las restricciones y la explicación de estas; no obstante, al alumnado no le vamos a mostrar esta taxonomía, sino que tomaremos las normas más relevantes y efectivas para ellos y las trasladaremos a ejercicios dinámicos. Con esto se quiere poner en valor el estudio de lo intrínseco de la

lengua por parte del profesor pero, al mismo tiempo, la adaptación a la realidad del aula y sus estudiantes. Como hemos expuesto en el capítulo anterior, didácticamente vamos a incorporar distintas metodologías y materiales (enfoque comunicativo, lúdico, por tareas, uso de textos reales, trabajo por parejas...), así como diversos grados de dificultad. Respecto a esto último, a la hora de establecer una secuenciación lógica entre los ejercicios, comenzaremos con los más controlados y guiados, llegando, finalmente, a textos en los que el alumnado tendrá que reflejar lo aprendido anteriormente.

6.1.INTRODUCCIÓN A LOS PREFIJOS Y SUFIJOS.

Una opción de ejercicio, siguiendo con la base de la reflexión morfológica, sería que el alumno fuera capaz de extraer el significado tanto de prefijos como de sufijos a partir de ejemplos que contuviesen palabras con dicho prefijo o sufijo.

Podríamos presentar a los alumnos un conjunto de palabras que contuvieran el mismo prefijo o sufijo, que ellos mismos sean quienes traten de inferir el significado de estos afijos y, en el caso de no reconocer dicho significado, decirles qué expresa. Posteriormente, les preguntaremos si conocen otras palabras que contengan el mismo prefijo o sufijo y si en esos casos se mantiene el significado indicado anteriormente.

Anteayer, anteanoche → prefijo *ante-* → “anterioridad”

Antivirus, antiarrugas → prefijo *anti-* → “oposición”

Bilingüe, bicampeón → prefijo *bi-* → “dos, doble”

Imitación, actuación → sufijo *-ción* → “acción y resultado”

Camionero, carnicero → sufijo *-ero* → “oficio”

Capacidad, felicidad → sufijo *-dad* → “cualidad”

Al concluir esta actividad podemos explicar, por ejemplo, la restricción sistemática semántica referida a los derivados de acción y efecto (*-ción*) que ha quedado explicada en páginas anteriores de este trabajo.

6.2.PREFIJOS MÁS COMUNES.

Otra opción de ejercicio sería, dada una lista con los prefijos más comunes en español, que los alumnos fueran capaces de crear derivados a partir de unas palabras especificadas y, después, explicar el significado al que se ha llegado. En este caso, no habría que explicar ningún cambio de categoría, ya que los prefijos no modifican la categoría de la palabra base a la que se adhieren, algo que deberemos tener en cuenta cuando presentemos los sufijos, que sí que pueden provocar un cambio categorial.

Una vez los alumnos ya han reflexionado sobre el significado de los prefijos, podemos avanzar hacia una actividad menos controlada. Por parejas, uno de los dos dirá un término y el otro buscará si se puede combinar con alguno de los prefijos que les hayamos proporcionado, haciendo, de esta forma, una variante del *brainstorming*. Irán anotando las palabras derivadas y, posteriormente, entre todos pondrán en común las respuestas para llegar a un repertorio mucho más amplio.

Des- → *aparecer* > *desaparecer*, *calzar* > *descalzar*, *congelar* > *descongelar* → el prefijo tiene un valor negativo.

In- (y sus variantes *im-*, *i-*) → *capaz* > *incapaz*, *útil* > *inútil*, *par* > *impar*, *legal* > *ilegal* → el prefijo tiene un valor negativo.

Re- → *bajar* > *rebajar*, *buscar* > *rebuscar*, *peinar* > *repeinar* → el prefijo tiene un valor de repetición o de énfasis.

Sub- → *suelo* > *subsuelo* → el prefijo tiene valor de por debajo de.

Uni- → *celular* > *unicelular*, *dosis* > *unidosis* → el prefijo tiene valor de uno.

En estos ejemplos podríamos ver la restricción sistemática semántica de que el prefijo *re-* se añade a verbos que expresan eventos perfectivos o télicos. Además, aunque en este trabajo no nos centramos en las restricciones normativas fónicas, un ejemplo de ellas lo veríamos en el prefijo *in-* y sus variantes.

6.3.LOCALIZACIÓN DE PREFIJOS EN UN TEXTO.

Podríamos realizar un ejercicio en el que le presentamos un texto al alumno con algunas palabras que contengan prefijos para que los identifiquen, para que señalen el

prefijo que se ha añadido a la base y para que expliquen su significado. En el texto dado aparecen los prefijos que se han visto anteriormente y también se añaden algunos nuevos.

Hoy en día podemos encontrar distintos productos *desinfectantes*, un ejemplo sería el spray *multiusos* de Sanytol®. Se trata de un limpiador *multisuperficies* y *antibacterias* que se ha convertido en un producto *imprescindible* en nuestros hogares.

En este ejercicio, recalcamos las restricciones que hemos ido viendo con los ejercicios anteriores, así como las explicaciones dadas en los mismos. En este caso, nos encontramos por primera vez con el sufijo *multi-*, que añadiría a la base a la que se adjunta un sentido de “varios”, es decir, en el ejemplo de *multiusos* tendríamos el significado de «que puede tener varios usos».

6.4.SUFIJOS MÁS COMUNES.

Podemos hacer una clasificación de los sufijos teniendo en cuenta el significado que dan a la base a la que se adjuntan. Se podría hacer, en este caso, una tabla como la hecha en el apartado 6.2 con los prefijos.

Para la realización de este ejercicio en el aula podríamos proponer a los alumnos que, por parejas, realizasen un pequeño *roleplay* centrándose en uno de los sufijos, antes de representarlo delante de los compañeros tendrán que pensar en palabras que contengan ese sufijo y elaborar un guion en el que inserten dichas palabras. A partir de esa representación, los demás alumnos tendrían que descubrir qué sufijo están utilizando y el significado que este transmite.

-ción → *aceptar* > *aceptación*, *actuar* > *actuación* → este sufijo nos permite formar sustantivos abstractos partiendo de una base verbal.

-dad → *capaz* > *capacidad*, *feliz* > *felicidad*, *normal* > *normalidad* → indica la cualidad a partir de una base adjetival.

-ísimo/a → *fácil* > *facilísimo*, *grande* > *grandísimo*, *rápido* > *rapidísimo* → designa el grado superlativo de la palabra base.

-ito → *abuelo* > *abuelito*, *ratón* > *ratoncito* → este sufijo nos permite formar diminutivos (con la carga afectiva que llevan asociada).

-azo → *martillo* > *martillazo*, *papel* > *papelazo* → este sufijo tiene el significado de acción o golpe dado con algo (*martillazo*), pero también es tiene el valor de aumentativo-apreciativo (*papelazo*).

En el caso de estos ejemplos podemos ver en los dos primeros sufijos nos encontramos con una restricción sistemática morfológica, ya que *-ción* se añade a bases verbales (*felicitar* > *felicitación*) y *-dad* se añade a bases adjetivales (*feliz* > *felicidad*). En los últimos ejemplos, por el contrario, nos encontramos con restricciones sistemáticas semánticas, puesto que no podríamos aunar en una misma palabra un sufijo que indique un grado diminutivo (*-ito*) con otro que indique uno aumentativo (*-azo*): **abuelitazo*. En cambio, podemos encontrarnos con una palabra como *superfacilísimo*, en la que se combinan afijos, puesto que expresan el mismo valor semántico y la combinación de ambos potencia el valor superlativo.

6.5.LOCALIZACIÓN DE SUFIJOS EN UN TEXTO.

La explicación de este ejercicio es equivalente a la del ejercicio 6.3, pero, en este caso, en vez de utilizar palabras prefijadas, utilizaremos, buscaremos y explicaremos el significado de palabras sufijadas. En este texto, habría que incluir los sufijos que hemos visto en los ejercicios anteriores para terminar de asentar los conocimientos.

En estos últimos años se ha hablado mucho sobre la *concienciación* en el ámbito del *reciclaje*, es *importantísimo* que separemos los residuos en distintos contenedores, ya que si cada uno ponemos un *poquito* de nuestra parte esa *solidaridad* hará que podamos disfrutar de un mundo más limpio.

Al igual que en el anterior ejercicio en el que se utilizaba un texto, lo que queremos es afianzar lo ya explicado, de todos modos, en este caso, añadimos el sufijo *-aje*, que sería un «formador de sustantivos que expresan acción» (Murillo Rojas 2010: 145). En este ejercicio también podríamos reflexionar sobre la restricción sistemática semántica relativa a los abstractos, con el ejemplo de *solidaridad*, ya que no se le podría añadir un prefijo diminutivo.

6.6. CAMBIOS DE CATEGORÍA PRODUCIDOS AL AÑADIR UN SUFIJO.

En el caso de la sufijación, al contrario que la prefijación, sí se puede producir un cambio de categoría de la palabra resultante. Podemos abordar este fenómeno de dos formas: una, a partir de una palabra sufijada, que el alumno indique la categoría a la que pertenece la palabra resultante y la palabra base; otra, dándole al alumno el cambio de categoría que queremos lograr y que él sea quien establezca la palabra base y la derivada, así como el cambio de categoría correspondiente. Varela Ortega (2003: 579) califica este tipo de actividades como “ejercicios que relacionan categorías gramaticales pertenecientes a un mismo étimo”, dentro de las tareas de producción a la hora de realizar una aproximación semántica-formal a la segunda lengua.

En esta ocasión introduciremos el componente lúdico mediante el juego del tabú. Se dará a un estudiante una palabra que ha tenido un proceso de derivación por sufijación y este tendrá que explicar su significado al resto de alumnos. En este caso, al contrario que en el juego original, el alumno podrá decir la palabra de la que procede. Cuando finalmente adivinen la palabra que estamos buscando, reflexionaremos sobre el resultado y las otras palabras que se podrían derivar de la base y los cambios de categoría que estas tendrían o no. El profesor también podrá pedir a sus alumnos que, a partir de una base adjetiva (*alegre*), formen el verbo correspondiente para expresar la acción (*alegrar(se)*).

Animar > *animación* → verbo > sustantivo

Agradar > *agradable* → verbo > adjetivo

Alto > *altura* → adjetivo > sustantivo

Verbo > sustantivo → *preparar* > *preparación*

Adjetivo > verbo → *alegre* > *alegrar*

Adjetivo > adverbio → *lento* > *lentamente*

Ya que en este tipo de ejercicios nos podemos encontrar con verbos causativos que proceden de adjetivos calificativos, podríamos aprovechar este momento para explicar las restricciones normativas morfológicas que se aplican a estos adjetivos y que han sido tratados anteriormente en este trabajo.

7. CONCLUSIONES.

En este trabajo hemos podido ver una serie de conceptos básicos a la hora de enfrentarnos a la enseñanza-aprendizaje de una nueva lengua, en este caso, el español como lengua extranjera. Así, hemos podido adentrarnos en los conceptos de *restricción* y *conciencia morfológica*, un concepto interesante que cada alumno va conformando a lo largo de su aprendizaje, donde intervienen todos los aspectos de la lengua. La conciencia morfológica, por lo tanto, no es un concepto general que se pueda ver por igual en todos los alumnos, ya que no todos tienen las mismas capacidades o no todos crean las mismas relaciones mentales a la hora de adquirir esa nueva lengua. Por su parte, vemos que las restricciones no tienen que ver tanto con el alumno en cuestión como con la lengua que los alumnos están estudiando.

Una vez aclarados estos términos, nos hemos centrado en algunas restricciones que nos podemos encontrar en el caso del español, dividiéndolas en sistemáticas y normativas en una primera clasificación global, pero dentro de ambos campos nos podemos encontrar con restricciones morfológicas y semánticas, que son en las que se centra este trabajo. A pesar de esa clasificación, las restricciones pueden ser tomadas desde distintos puntos de vista y encontrar varios tipos de restricciones en la misma palabra. Dentro de cada uno de los tipos de restricciones he tratado de hacer una clasificación de algunos pocos casos a los que nos podríamos enfrentar, que se encuentran resumidas en la tabla del Anexo I. En dicha tabla se hace un resumen de forma sencilla de las restricciones, así como los ejemplos de los ejercicios (apartado 6) en los que podemos ver esas restricciones de una forma clara.

Posteriormente, y de forma breve y resumida, se encuentra un apartado acerca de los métodos de enseñanza y su evolución a lo largo del tiempo. Al no centrarse nuestro trabajo en este tema concreto, simplemente se realiza un pequeño esbozo en líneas generales y se presentan algunos tipos de métodos que se reflejarán en el último punto del trabajo.

Finalmente, y para cerrar el trabajo, se presentan una serie de ejercicios que podrían ser utilizados en el aula para ayudar a los alumnos en la adquisición del español como lengua extranjera, más específicamente en el ámbito de formación de palabras. En este apartado se crean unas actividades tipo que podrían utilizarse en las clases para

afianzar la reflexión sobre cuestiones teóricas. Además del ejemplo de actividad, podemos encontrar una explicación de la actividad a la que se enfrentan los alumnos y las respuestas que esperaríamos que ellos mismos nos dieran. También es importante que los ejemplos que los alumnos extraigan de cada actividad se repitan en las posteriores para subrayar las explicaciones de los procesos de derivación y algunas restricciones de los prefijos y los sufijos.

En cada uno de los momentos de la enseñanza de una segunda lengua en la que nos encontremos debemos de tener en cuenta el grupo al que estamos tratando de enseñar, su edad, sus capacidades, el idioma del que parten... ya que deberemos adaptar las explicaciones a todas esas variables, así como el nivel de los ejercicios. También habrá que tener en cuenta el ritmo de aprendizaje de cada alumno dentro del grupo, puesto que podremos realizar actividades grupales mezclando alumnos con distintas capacidades para que también se ayuden entre sí y, de este modo, conseguir que todos estén al mismo nivel.

Creo que en estos momentos los docentes cuentan con una gran cantidad de métodos y herramientas de enseñanza con los que poder transmitir sus conocimientos a los alumnos sin que se haga pesado, es decir, hay distintos tipos de ejercicios que pueden realizar en las aulas para llegar a todos los alumnos sin que la enseñanza sea repetitiva. Esta diversidad permite también adaptar estos ejercicios al grupo de alumnos con el que el docente se encuentre en ese momento, teniendo en cuenta la edad, el número de alumnos, su conocimiento anterior... La enseñanza ha ido diversificando sus métodos para que todos los alumnos puedan llegar a conocer y utilizar esa segunda lengua de una forma en la que puedan comunicarse sin (casi) ningún problema.

8. BIBLIOGRAFÍA.

- ALCOBA GONZÁLEZ, Jesús (2012): “La clasificación de los métodos de enseñanza en educación superior”, *Contextos educativos: Revista de educación*, nº 15, pp. 93-106, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3972903>> [consultado el 26 de agosto de 2019].
- DÍAZ HORMIGO, M.^a Tadea (2004): “Restricciones del sistema y restricciones de la norma en la formación de palabras”, *LinRed (Revista Electrónica de Lingüística)*, núm. 2, pp. 1-26, <https://nam04.safelinks.protection.outlook.com/?url=http%3A%2F%2Fwww.linred.es%2Farticulos_pdf%2FLR_articulo_28052004.pdf&data=02%7C01%7C%7C04c6ba3262144908245608d67c4a7343%7C84df9e7fe9f640afb435aaaaa%7C1%7C0%7C636833056530706155&sdata=hm9pBK9hHsURYSkZFgikd7vQdY9Px5vzz5VLQhUdS0s%3D&reserved=0> [Fecha de publicación: 28/05/2004] [consultado el 23 de diciembre de 2018].
- GONZÁLEZ SÁNCHEZ, Lorena; RODRÍGUEZ, Celestino; GÁZQUEZ, Jesús (2011): “Aproximación al concepto de conciencia morfológica: concepto, desarrollo y relación con la lectura y la escritura”, *Magister: Revista miscelánea de investigación*, núm. 24, pp. 135-146, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3844485>> [consultado el 13 de marzo de 2019].
- LEWANDOWSKI, Theodor (2000): *Diccionario de lingüística*, Cátedra, Madrid.
- MARTÍN GARCÍA, Josefa (2014): “La morfología derivativa en la adquisición del español como lengua extranjera”, en GONZÁLEZ COBAS, Jacinto; SERRADILLA CASTAÑO, Ana; ALONSO ZARZA, M^a Ángeles; PAZÓ ESPINOSA, José; GARCÍA GONZÁLEZ, Javier (eds.), *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: reflexiones en torno a la teoría y la práctica*, pp. 57-72, <https://www.academia.edu/35685485/La_morfolog%C3%ADA_derivativa_en_la_adquisici%C3%B3n_del_espa%C3%B1ol_como_lengua_extranjera> [consultado el 28 de febrero de 2019].

- MARTÍN SÁNCHEZ, Miguel Ángel (2009): “Historia de la metodología de enseñanza de lenguas extranjeras”, *Tejuelo: Didáctica de la lengua y la Literatura*, nº 5, pp. 54-70, <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2983568>> [consultado el 01 de agosto de 2020].
- MURILLO ROJAS, Marielos (2010): “Análisis morfológico y enseñanza del vocabulario en la educación primaria”, *Káñina, Revista de Artes y Letras*, Universidad de Costa Rica, vol. 35, núm. 1, pp. 137-150 <<https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/kanina/article/view/689>> [consultado el 27 de agosto de 2019].
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (2000): *Los métodos en la enseñanza de idiomas: Evolución histórica y análisis didáctico*, Sociedad General Española de Librería, Alcobendas (Madrid).
- SERRANO-DOLADER, David (2019): *Formación de palabras y enseñanza del español LE/L2*, Nueva York, Routledge.
- VARELA ORTEGA, Soledad (2003): “Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera”, *Revista ELUA*, núm. 17, pp. 571-588, <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/6194/1/ELUA_17_32.pdf> [consultado el 14 de marzo de 2019].

ANEXO I

		Restricción	Ejemplo	Muestra en ejercicios
SISTEMÁTICAS	Morfológicas	Afijos incompatibles.		
		-ción solo con base verbal.	Actuar > actuación, *actuedad	6.4., 6.5.
		-dad solo con base adjetival.	Feliz > felicidad, *felicición	6.4., 6.5.
	Semánticas	Aumentativo+diminutivo, imposible.	*golpetacito	6.4., 6.5.
		Mismo valor semántico, incompatible (excepto superlativos).	*indeshacer (pero <i>superdivertido</i>)	6.4.
		Sustantivos abstractos, sin diminutivo.	*solidaridarcita	6.5.
		Verbos de acción/efecto, no <i>-ción</i> , <i>-miento</i> .	Construir > construcción Morir > *morición, *morimiento	6.1.
		<i>re-</i> solo con eventos perfectivos, télicos.	Reconstruir, *recrecer	6.2.
NORMATIVAS	Morfológicas	Bases en <i>-ificar</i> , exigen <i>-ción</i> .	Pacificar > pacificación, *pacificamiento	
		Bases en <i>-ecer</i> , exigen <i>-miento</i> .	Establecer > establecimiento, *establezación	
		Verbos causativos ('hacer algo más x') a partir de adjetivos calificativos.	Frío > enfriar Bueno > *abuenar Mejor > mejorar Óptimo > optimizar	6.6.
	Semánticas	No crear una palabra derivada si existe una simple (pueden surgir excepciones por necesidad no estrictamente lingüística).	Robar > *robador, ladrón <i>Excepciones:</i> Aprender > aprendiente, alumno	
		Una palabra con dos segmentaciones posibles y dos hipotéticos significados.	rehabilitación: <rehabilitar ('acción de rehabilitar') <*habilitación (¿una nueva habilitación'?)	